

Niveau(x) d'enseignement: 3  
Centre d'intérêt: 773

Numéro EOUQ : 8570435

Gauthier, Fernand, 1938-.

Développement d'un plan de recherche-action et formation pratique des enseignants / Fernand Gauthier, Colette Baribeau. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Division de la recherche, 1981.  
18 f. ; 26 cm. -- (Documents recherche)

"Pour publication dans la revue Recherche, pédagogie et culture".  
Bibliogr.: f. 17.

Descripteur(s): \*Méthode de recherche \*Perfectionnement des enseignants  
\*Rôle du formateur \*Rôle de l'université \*Universitaire (Niveau)

Face à des problèmes particuliers rencontrés dans la formation pratique d'enseignants en perfectionnement, les auteurs ont développé et mis en application un modèle de recherche-action qui leur a permis de travailler conjointement avec des enseignants en exercice, d'allier dans le travail la pensée théorique à l'intervention pour en arriver à prendre des décisions éclairées à propos des interventions pédagogiques des enseignants. S'étant mis eux-mêmes en situation de recherche avec les enseignants qui voulaient développer un environnement pédagogique particulier pour leurs élèves, les auteurs ont dû emprunter à des méthodes déjà employées en anthropologie culturelle et en recherche évaluative pour développer leur propre plan de recherche. Ils décrivent dans cet article l'émergence de ce plan de recherche et les principales phases du cheminement qu'ils ont expérimenté à plusieurs reprises.

Type de document: r

# POUR RECHERCHE S-TZ



Bureau de la Recherche  
Faculté de l'éducation permanente  
Université de Montréal

DEVELOPPEMENT D'UN PLAN DE RECHERCHE-ACTION  
ET FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Fernand Gauthier  
Faculté de l'éducation permanente  
Université de Montréal

Colette Baribeau  
Département des sciences de  
l'éducation  
Université du Québec à  
Trois-Rivières

Juin 1981

Pour publication dans la Revue  
Recherche Pédagogie et Culture

## DEVELOPPEMENT D'UN PLAN DE RECHERCHE-ACTION

### ET FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

Fernand Gauthier  
Faculté de l'éducation permanente  
Université de Montréal.

Colette Baribeau  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

### CONTEXTE ET OBJECTIFS

Plusieurs bilans<sup>1</sup> portant sur le fonctionnement des universités au Québec, en particulier sur l'exercice de leur fonction sociale, ont signalé, ces dernières années, l'importance pour celles-ci d'augmenter la pertinence de leurs interventions de formation ou de recherche tout autant pour certaines collectivités de citoyens dont elles sont habituellement distantes que pour certains groupes qu'elles desservent déjà.

Comme plusieurs de nos collègues à l'université qui travaillent à la formation ou au perfectionnement d'intervenants dans divers secteurs de la société, nous sommes à la recherche de moyens qui augmenteraient la qualité et la pertinence sociale de la formation pratique que l'université assume déjà avec divers groupes, comme par exemple celui des enseignants, ou encore qu'elle pourrait développer avec des regroupements de citoyens préoccupés d'intervenir dans certains secteurs de leur vie collective. Il ne s'agirait plus alors seulement d'intégrer à la formation pratique les résultats de recherches pertinentes

déjà effectués ou encore d'effectuer en parallèle des recherches sur les problèmes rencontrés par ces groupes en formation, mais plutôt d'engager des processus de recherche liée à l'action, avec ces groupes comme partenaires actifs.

Face à des problèmes particuliers rencontrés dans la formation pratique d'enseignants en perfectionnement, nous avons développé et mis en application un modèle de recherche-action qui nous a permis comme formateur de travailler conjointement avec des enseignants en exercice, d'allier dans ce travail la pensée théorique à l'intervention pour en arriver à prendre des décisions éclairées relativement aux secteurs de leurs interventions pédagogiques que nous avons analysés.

#### LES LIMITES D'UN MODELE DE RECHERCHE DOMINANT

Comme plusieurs des chercheurs qui entreprennent une recherche sur le terrain dans le domaine psycho-social ou pédagogique, surtout s'ils font appel à des subventions de recherche pour financer leur projet, nous avons dû justifier de façon rigoureuse les raisons qui nous amenaient, dans notre plan de recherche, à ne pas fixer dans un calendrier les diverses phases de la recherche, de même qu'à ne pas exercer de contrôle préalable que ce soit sur des caractéristiques particulières ou encore sur le groupe qui ferait l'objet d'une intervention expérimentale particulière. Le modèle de recherche expérimental est encore le modèle dominant, à tout le moins dans les sciences de l'éducation; même s'il n'est pas le modèle le plus souvent employé, il est celui qui sert habituellement de référence pour juger de la valeur d'autres plans de recherche quelle que soit sa pertinence vis-à-vis le contexte de l'étude.

Même si ce débat sur la méthode ne surgit pas du terrain où se déroule la démarche de recherche dont nous expliciterons plus loin les phases, il n'en demeure pas moins important pour les chercheurs de l'université qui ont à faire reconnaître par leurs collègues le caractère scientifique d'une étude menée de concert avec des praticiens sans aucun des contrôles propres aux méthodes expérimentales ou quasi-expérimentales.

On peut mieux comprendre les particularités, les exigences et les limites du modèle expérimental si on se réfère à la recherche en agronomie, principal champ d'étude où cette méthode fut d'abord développée et utilisée avant d'être intégrée à certains secteurs des sciences humaines. Deux caractéristiques dans ce domaine de recherche permettent de comprendre la fécondité qu'a permis l'emploi du paradigme expérimental. Une première caractéristique est très générale, elle a trait à la conception que les chercheurs y ont de l'activité scientifique: la démarche scientifique y vise à déterminer la cause d'un effet observé, cette cause devenant manifeste lorsque l'action posée par le chercheur est suivie de l'effet qu'il a prédit. La deuxième caractéristique tient au contexte particulier de la recherche en agriculture: les entités observées peuvent être nombreuses tout en demeurant homogènes dans leurs caractéristiques; de plus ces caractéristiques sont relativement peu nombreuses et se prêtent à la manipulation. Si l'on réduit la méthode expérimentale à ses traits essentiels, il s'agit d'abord de déterminer des unités expérimentales homogènes qui seront des lopins de terre en agriculture, des personnes en recherche psychologique, des classes ou des élèves en éducation. On assigne ensuite au hasard ces unités au groupe qui subira le traitement expérimental,

pour pouvoir ensuite le comparer, en terme d'effets, au groupe qui n'aura pas subi le traitement. Vu que la situation étudiée ne permettait pas toujours d'assigner de façon aléatoire des unités expérimentales à des traitements, on a élaboré des méthodes de plus en plus sophistiquées qui visent à compenser cette absence de possibilité de contrôle.<sup>2</sup>

Cependant, que ce soit par la méthode du plan expérimental ou celle du plan quasi-expérimental, le chercheur se donne ainsi un cadre de travail qui vise uniquement à déterminer les effets d'un traitement. Quand une recherche-action avec des praticiens vise à comprendre des processus ou des conditions antécédentes qui sont perçus comme des problèmes à résoudre par un groupe, et ceci sans que le chercheur à lui seul puisse manipuler ces conditions, il n'est plus approprié d'employer le cadre de recherche expérimental, non plus que le plan quasi-expérimental, ou tout autre accommodement à ce modèle de recherche. Nous étions nous-mêmes en situation de recherche avec des enseignants qui voulaient développer un environnement pédagogique particulier pour leurs élèves et nous avons dû emprunter à des méthodes déjà employées en anthropologie culturelle et en recherche évaluative pour développer un plan de recherche approprié, même si ces approches n'ont pas, à première vue, le degré de netteté et de sophistication du plan expérimental.

#### ÉMERGENCE DU PLAN DE RECHERCHE

C'est dans cette même perspective que des professeurs d'université ont aussi travaillé conjointement avec des ensei-

gnants du système scolaire au "Center for teaching and learning, University of North Dakota". Ces professeurs-chercheurs déjà bien familiers avec les instruments de recherche les plus usuels ou les plus sophistiqués des sciences de l'éducation ont accepté de faire face aux exigences d'une salle de classe et de répondre aux besoins de recherche et d'évaluation d'équipes-écoles qui travaillent à la création d'environnements pédagogiques nouveaux. Ils ont dû ainsi se questionner sur la pertinence et l'adéquation des instruments de recherche qu'ils utilisaient jusqu'alors, en regard des caractéristiques des questions qu'ils avaient à étudier.<sup>3</sup>

Dans ce processus de questionnement, Patton (1975) affirme qu'une recherche sur le terrain qui se veut de qualité doit développer des méthodes qui assurent avant tout que l'information colligée soit d'abord appropriée et pertinente au processus social examiné, aux questions des participants et des décideurs immédiats dans ce processus et ensuite aux interrogations des organismes de divers niveaux qui s'intéressent à ce processus.

Dans un domaine connexe, en rapport avec le questionnement de la validité dans les recherches sociales ou psychosociales sur le terrain,<sup>4</sup> Guba<sup>5</sup> suggère que ce type d'étude, même s'il peut porter attention à toute variable ou caractéristique déjà étudiée dans les recherches antérieures et pouvant être contrôlée, doit, avant tout, prendre les moyens pour assurer la validité externe et la pertinence de la recherche et ce, entre autre, en mettant l'accent sur une description des activités les plus particulières au processus tout en le situant dans l'éventail le plus complet possible des facteurs locaux qui le déterminent.

Conséquemment, pour entreprendre une recherche-action à dominante inductive avec des enseignants en exercice, il nous fallait arriver à établir un plan ouvert, particulièrement en ce qui a trait aux moyens utilisés pour colliger des données de façon systématique. Ce besoin tient à l'exigence prioritaire que l'on se donnait: la validité externe et le caractère exhaustif des connaissances produites par notre étude en regard des principaux paramètres pertinents à la situation sociale étudiée, devraient découler surtout des interactions du formateur universitaire avec les personnes impliquées dans la situation étudiée tout autant qu'avec l'environnement particulier à cette situation. Ainsi, avant de choisir des instruments, l'ensemble de l'équipe de recherche devait devenir familière avec les caractéristiques particulières de la situation étudiée; celle-ci devait aussi prendre connaissance d'une façon structurée de ce que l'ensemble des intervenants immédiats dans la situation voulait atteindre.

Dans ses débuts, un projet de recherche voulant répondre à des exigences pratiques doit arriver à préciser avec les personnes qui ont des responsabilités d'intervention dans le processus examiné quelles sont les intentions, les problèmes, les procédures, les catégories de personnes et les phénomènes qui devront être étudiés de façon particulière. C'est seulement après avoir fixé ces objets qu'on pourra déterminer les instruments les plus pertinents pour colliger les données. Ces choix ne pourront être faits qu'après avoir apprécié les préoccupations des personnes concernées et après avoir établi les questions les plus importantes que se posent ceux qui sont le plus directement impliqués dans la situation sociale examinée.

Durant le processus même de la recherche, des occasions sont créées où ceux qui auront à faire des choix à partir des résultats de la recherche peuvent obtenir une vision de plus en plus claire de la situation étudiée.

Dans cette perspective nouvelle, par rapport à un mode de recherche plus usuel, l'interférence avec le processus de la recherche tout autant qu'avec l'objet étudié est désirée et provoquée. En effet, cette recherche-action doit aider les intervenants à clarifier graduellement leurs intentions et leurs intuitions face aux enjeux de la situation et elle vise aussi à les aider à expliciter de plus en plus leur propre cadre de référence.

A mesure que la recherche avance dans son cheminement, la nature des opérations qui y sont entreprises est communiquée aux intervenants de telle sorte que les activités de la recherche peuvent être soumises à examen, ce qui permet d'accroître leur pertinence potentielle.

#### PHASES DU CHEMINEMENT

Il est certain qu'un grand nombre de cheminements peuvent être adoptés pour encadrer une recherche-action qui met un accent prioritaire sur le processus d'apprentissage de l'ensemble des personnes qui y sont impliquées; les paragraphes qui suivent décriront les principales phases d'un cheminement que nous avons expérimenté à quelques reprises dans des projets de recherche. Dans ce plan souple, nous nous donnons comme gouverne et comme horizon un ensemble intégré de critères d'ordre scientifique et d'ordre pratique qui s'inspirent d'ensembles déjà élaborés par des groupes de chercheurs et de

praticiens dans le domaine de l'évaluation de programme.<sup>6</sup> Cet ensemble d'exigences<sup>7</sup> vise à la fois à développer des moyens permettant une compréhension d'un ensemble de phénomènes en termes d'un nombre limité de concepts pertinents tout autant qu'à permettre à des groupes impliqués de prendre des décisions éclairées relativement au problème analysé.

Selon l'histoire particulière des projets de recherche où ce plan fut utilisé, les phases qui suivent ont varié par leurs reprises, leurs boucles et le temps qui leur fut accordé.

1. Explicitation avec les personnes impliquées des dimensions épistémologiques et éthiques de la démarche proposée.

La première phase du processus consiste en une série d'opérations visant à éclaircir, avec les personnes impliquées par la recherche, la perception de l'acte d'apprendre sous-jacente à cette approche ainsi que les risques et avantages de cette approche comparée à d'autres méthodes.

Dans la perspective d'une recherche-action menée avec des enseignants du système scolaire, les personnes concernées sont les enseignants eux-mêmes, les enfants et les parents. Les participants reçoivent une information suffisante pour parvenir à bien saisir ce qu'ils peuvent attendre d'une telle approche.

Au plan épistémologique, l'acte d'apprendre est conçu comme un phénomène de transactions entre sujets. En pratique, cela entraîne plusieurs répercussions. En voici quelques-unes tirées de notre expérience:

- L'enseignant n'utilise plus uniquement la performance de l'élève comme phénomène à considérer dans l'évaluation, de même, le parent ne peut plus s'attendre à ce que son enfant soit évolué à partir du rang qu'il occupe parmi les autres élèves de sa classe.

En effet, si apprendre consiste pour l'apprenant à entrer progressivement en relation avec un objet et à prendre en charge cette relation, l'enseignant doit se centrer sur cette transaction pour en apprécier la qualité; le classement comparé des élèves entre eux s'avère non-pertinent et sans réelle signification dans cette perspective.

Au plan éthique, retenons un ou deux aspects de la question. Ce processus implique que les participants sont considérés comme des décideurs devant être éclairés dans leur prise de décision. Il s'avère donc essentiel qu'il possèdent toute l'information nécessaire pour bien agir. Ceci amènera en outre l'enseignant à déterminer avec netteté les critères qui inspirent ses actions et à les préciser à l'aide d'indicateurs.

Cette phase, quoique décrite comme la première du processus, se poursuit de fait tout au long de la recherche. Bien que le chercheur puisse tenter, en début de travail, d'explicitier ces dimensions, notre pratique nous démontre que les participants les comprennent progressivement et par l'objectivation de la démarche au terme de chacune des phases. Si cette démarche n'est effectuée qu'en début de processus, elle ne vise bien souvent qu'à rassurer le chercheur. Cela vide la démarche de son sens et la prive d'une dimension essentielle, celle de la prise de conscience par l'apprenant des postulats qui guident son action.

## 2. Identification de zones d'indécision

La deuxième phase du processus consiste à amener les participants à identifier des situations pédagogiques particulières. Cette opération vise à cerner les moments où les interventions faites par les enseignants les laissent avec des incertitudes importantes quant à la justesse ou à la pertinence de celles-ci.

Parce que ce processus de recherche vise à éclairer l'action, les situations sur lesquelles se fondera l'analyse doivent comporter, au jugement de ceux qui les voient, certaines imprécisions dues à un manque d'information ou à un doute sur l'exactitude des informations recueillies.

Dès cette deuxième phase, le processus se particularise. Les situations pédagogiques sont particulières au style des enseignantes et l'environnement éducatif qui les supporte leur est exclusif. Dans l'une des écoles où nous avons travaillé, les enseignantes participant à la recherche avaient bâti un environnement composé d'atelier-discipline où chaque enfant devait accomplir une série de tâches décrites sur fiche, tâches de nature individuelle, à caractère ouvert, mais limitées dans leur durée. Les enfants (6-8 ans) travaillaient en groupe multi-âge.

C'est en fonction de ces périodes d'activités que ces enseignantes désiraient avoir des outils leur permettant de mieux intervenir et de mieux évaluer les apprentissages des enfants.

### 3. Clarification des orientations valorisées

La troisième phase du processus consiste à déterminer à partir de chacune des situations pédagogiques identifiées comme insatisfaisantes, les orientations que l'action se proposait d'atteindre. Ces orientations peuvent être générales ou particulières, mais doivent faire partie de l'horizon qui était valorisé dans la situation analysée.

Il est à noter que chacune des situations comporte plusieurs orientations et qu'une même orientation peut se retrouver dans différentes situations.

Au terme de cette troisième phase, les enseignantes d'un groupe de recherche où ce plan fut employé avaient retenu cinq orientations qu'elles valorisaient de façon prioritaire: développer chez l'enfant:

- . le goût de la lecture;
- . la capacité de planifier son travail;
- . son autonomie;
- . sa capacité d'auto-évaluation;
- . sa sociabilité.

### 4. Déterminer des critères d'appréciation et de décision

La quatrième phase se déroule habituellement en parallèle à la phase qui vient d'être décrite: il s'agit de réexaminer, de préciser ou de modifier les orientations déjà valorisées dans les situations examinées pour établir un système de référence permettant d'apprécier les interventions effectuées et de sélectionner certaines pistes d'action possible. L'ensemble des orientations se précise alors sous forme de critères d'action explicites. Ces critères peuvent constituer

des normes qui permettent de choisir des objectifs, de les juger, de les modifier. L'horizon ainsi dégagé donne un sens à l'action.

Il devient alors possible pour ceux qui sont impliqués dans une recherche de ce type à l'école, d'informer le parent et l'enfant de ces critères émergents qui guident l'action de l'enseignant. On peut constater souvent à cette phase des divergences de valeurs qui nécessitent clarification.

Cette quatrième phase est aussi l'un des moments privilégiés pour réaliser certaines des opérations décrites à la première phase.

#### 5. Spécification des indicateurs

La cinquième phase du processus consiste à particulariser les critères identifiés, à l'aide d'indicateurs. L'indicateur est une manifestation qui témoigne d'une manifestation possible que peut avoir un critère; ainsi, ce sont les critères qui leur donne leur véritable signification.

Ces manifestations peuvent être tirées des réflexions faites par les personnes impliquées lorsqu'elles analysent les situations où leurs interventions visaient à améliorer le processus en cours.

Voici quelques exemples d'indicateurs formulés par les enseignantes en regard d'un critère qu'elles avaient déterminé:

### "Goût de la lecture chez l'élève"

- Intérêt pour les livres:
  - manifeste de l'intérêt pour les nouveaux livres;
  - fait connaître un livre ou une collection;
  - lit fréquemment.
- Recherche en bibliothèque:
  - trouve par lui-même un livre de référence;
  - distingue les sortes de livres;
  - pense à chercher dans un livre la réponse à ses questions.
- Désir d'expression personnelle:
  - manifeste le goût de résumer une lecture;
  - mime avec intérêt une lecture;
  - aime à inventer des histoires, des contes.

Quant aux enfants, ils eurent aussi à exprimer à leur façon leur compréhension des critères et des indicateurs et à rapporter ce qui dans leurs gestes et dans leurs actions peut témoigner d'une manifestation du critère.

### 6. Délimitation des interactions à susciter

La sixième phase du processus consiste à déterminer des façons de recueillir de l'information et de l'analyser en vue d'éclairer les situations qui apparaissent confuses au départ. Les enseignantes avec lesquelles nous avons travaillé ont déterminé trois types d'interaction, en fonction des groupes qu'elles jugeaient concernées par la démarche, lors de la première phase.

#### Avec les parents:

Il s'agissait ici de planifier deux types d'action. D'une part, organiser une rencontre d'information générale, d'autre part, planifier une visite des ateliers au moment où les enfants y

travaillaient et pouvaient ainsi expliquer aux parents ce qu'ils faisaient; les parents assistaient à l'évaluation et y apportaient leurs commentaires.

Des rencontres individuelles avaient été prévues au cas d'objections majeures; elles n'eurent pas à être tenues.

#### Avec les enfants.

Pour permettre aux enfants de devenir actifs au sein du processus, une nouvelle organisation du temps fut mise en place de façon à leur permettre de planifier leur travail et de l'évaluer adéquatement. Un guide pédagogique fut confectionné à cet effet.

En outre, les enseignantes présentèrent aux enfants les orientations poursuivies ainsi que les critères et les indicateurs. Des tableaux illustrant ces éléments furent affichés dans la classe; chaque enfant en eut une version abrégée. Quant aux plus petits, ils eurent à illustrer personnellement et à s'exprimer sur les critères retenus. Une grille fut spécialement confectionnée à leur intention pour leur faciliter le travail de repérage.

#### Entre enseignantes

Les enseignantes confectionnèrent pour elles-mêmes des grilles d'observation des élèves à partir des critères et des indicateurs. Elles déterminèrent aussi les modalités d'utilisation de ces grilles ainsi que diverses formes de compilation de l'information recueillie.

### 7. Analyse des données.

La septième phase consiste pour les personnes impliquées dans la recherche à mettre en parallèle les intentions et orientations poursuivies initialement et les informations recueillies relativement aux manifestations pertinentes aux critères.

L'analyse fait ainsi ressortir le degré de congruence ou d'adéquation existant entre les orientations valorisées au départ et les données nouvelles obtenues à l'occasion des interactions suscitées au cours de la phase qui précède.

### 8. Réinvestissement dans l'expérience.

La huitième phase consiste à effectuer un retour critique sur l'ensemble du processus et à effectuer les corrections de trajectoire qui s'imposent.

L'ensemble du cheminement est intimement lié à l'action quotidienne des participants et veut se situer au coeur de cette action. La recherche sert à éclairer les choix d'intervention ou de stratégies qui sont effectués et qui ont un impact sur le secteur de vie collective délimité au départ par l'équipe de recherche.

### VISEE DE LA DEMARCHE

Ce plan de recherche-action, tel qu'il est expérimenté actuellement avec des groupes d'enseignants de même qu'avec d'autres groupes, hors des institutions, préoccupés par des problèmes de leur vie collective, nous permet d'explorer des moyens par lesquels l'université peut, à la fois, préparer des collectivités à mener des actions et à les analyser tout en comprenant mieux, dans ses disciplines spécialisées, comment la société agit sur elle-même et sur son environnement.

Dans ces projets de recherche, les schèmes de pensée, les modèles explicatifs et les instruments sont tirés de l'observation et de l'analyse des phénomènes apparaissant dans les fonctionnements du milieu social où évolue le groupe impliqué; cette dimension de la recherche à caractère théorique prend plus d'importance lors de la détermination initiale des critères et lors de l'appréciation des critères une fois les données colligées et analysées. Cette dimension théorique est complétée par une dimension de recherche opérationnelle à l'occasion de la détermination d'indicateurs et surtout lors du choix d'actions visant à corriger les incongruences constatées à l'intérieur du secteur qui posait problème au départ.

Ces deux dimensions théorique et pratique de la recherche se trouvent intégrées dans des activités évaluatives qu'exercent tout au cours de la démarche, les personnes du groupe impliqué ainsi que le responsable de la recherche. C'est ainsi que la recherche vise à la fois à définir les composantes de l'environnement tel qu'il est et tel qu'il pourrait être, et à améliorer l'interaction avec cet environnement par une analyse appréciative et un choix d'actions pertinentes.

Juin 1981.

# NOTES ET REFERENCES

1. CONSEIL DES UNIVERSITES, Avis du Conseil des Universités au Ministère de l'Education concernant la mission de "services à la collectivité" de l'université, Québec, C.U., juin 1977.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Commission de l'enseignement supérieur. L'état et les besoins de l'éducation: pour un renouveau de la fonction sociale de l'université, Québec, CSE., juin 1979.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES, Rapport des comités Editeur officiel du Québec, 1979.

MINISTERE DE L'EDUCATION (QUEBEC), L'Avenir des universités québécoises, Discours prononcé par le ministre de l'éducation devant des représentants de la communauté universitaire québécoise, à l'Université de Montréal, le 3 février 1981.

2. COOK, T.D. et CAMPBELL, D.T., Quasi-expérimentation, Chicago, Rand McNally, 1979.

3. PATTON, M.Q., Alternative evaluation research paradigm, University of North Dakota, Grand Forks, N.D., 1975.

HEIN, G.E., An open education perspective on evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, N.D., 1975.

PATTON, M.Q., Qualitative evaluation methods, SAGE publications, Beverly Hills, 1980.

4. CRONBACH, L.J., "Beyond the two disciplines of scientific psychology", American Psychologist, 30, 1975.

5. GUBA, E.G., Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation, Los Angeles, Center for Study of Evaluation, UCLA, 1978.

6. STUFFLEBEAM, D.L. et al., Educational evaluation and decision-making; F.E. PEACOCK, Itasca, Illinois, 1971.

STUFFLEBEAM, D.L., "Meta-evaluation: an overview" in Evaluation and the Health Professions, Vol.1, no.1, Spring 1978.

7. Voici l'ensemble des exigences à partir desquelles le plan de recherche peut être apprécié:

- a) Validité interne: les modalités de la recherche permettent-elles une correspondance étroite entre la situation examinée et l'information recueillie à ce sujet?
- b) Validité externe: les modalités de la recherche permettent-elles d'inventorier un échantillon de phénomènes qui assurent une transposition à des actions et des événements encore à venir?
- c) Fidélité: les précautions prises lors des modalités de la recherche assurent-elles une stabilité dans les résultats colligés?
- d) Objectivité: y a-t-il eu des moyens pris pour savoir si différents témoins peuvent s'entendre sur le sens à donner aux résultats colligés?
- e) Pertinence: les informations recueillies et analysées sont-elles spécifiquement reliées aux problèmes ou questions de ceux qui auront à prendre des décisions dans le milieu où se déroule l'étude?
- f) Importance: y a-t-il un moyen de distinguer, dans le produit de la recherche, les informations importantes de celles qui ne sont que secondaires?
- g) Exhaustivité: le champ d'information couvert est-il assez large pour permettre d'avoir une vision d'ensemble de l'objet étudié?
- h) Crédibilité: des moyens sont-ils pris pour que les résultats de la recherche soient crédibles aux yeux de ceux qui devront prendre des décisions, suite à la recherche?
- i) Opportunité: l'information recueillie et analysée arrive-t-elle à temps pour éclairer les prises de décision?
- j) Diffusion: est-ce que tous ceux qui en ont besoin sont informés des résultats de la recherche, selon un mode de transmission adapté?